

Lott, Jürgen

Religion in der Schule

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Neue Sammlung 45 (2005) 4, S. 629-647



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-26836

10.25656/01:2683

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26836>

<https://doi.org/10.25656/01:2683>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.friedrich-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift
für Erziehung
und Gesellschaft*

Herausgegeben von
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

Beiträge aus 45 Jahren

von

*Theodor W. Adorno
Heide Bamback
Gerold Becker
Hellmut Becker
Bruno Bettelheim
Theodor Ebert
Anne Frommann
Hans Georg Gadamer
Jürgen Gidion
Hermann Giesecke
Wolfgang Harder
Christian Heimpel*

*Hermann Heimpel
Hartmut von Hentig
Walter Hoffmann
Reinhart Lempp
Rudolf Lennert
Ludwig Liegle
Jürgen Lott
Georg Picht
Winfried Rösler
Egon Schwarz
Susanne Thurn
Klaus-Jürgen Tillmann*

Neue Sammlung / 45. Jahrgang • Heft 4

4

45. Jahrgang, Heft 4
Oktober/November/Dezember 2005

Klett-Cotta
Friedrich

In diesem Heft

erklären die Herausgeber, warum die *Neue Sammlung* mit dem Ende des Jahrgangs 2005 ihr Erscheinen einstellt, und erläutern, unter welchen Gesichtspunkten sie Beiträge aus 45 Jahren *Neuer Sammlung* für ein abschließendes Heft ausgewählt haben.

Vorwort

S. 457

analysiert *Georg Picht*, drei Jahre vor dem Erscheinen seines Buches „Die deutsche Bildungskatastrophe“, jene gesellschaftlichen Veränderungen, die eine Neuorientierung der Bildungspolitik und eine Veränderung der Schulen erforderlich machten. Sie müsse noch weit über das hinausgehen, was der „Deutsche Ausschuss“, dem er angehört hatte, der aber „bewusst als ein unpolitisches Gutachtergremium berufen worden [...] und deshalb weder befugt noch in der Lage [war], politische Initiative zu ergreifen“, in seinem Rahmenplan gefordert hatte.

Grundprobleme der Schulreform (Jg. 2 [1962], H. 3, S. 219–237)

S. 461

würdigt *Hans Georg Gadamer* die Person und das Werk Martin Heideggers aus Anlass von dessen 75. Geburtstag. Er interpretiert Heideggers Denke als „etwas so Einfaches und Zwingendes, wie es eben einem Denken zu widerfahren vermag, das sich an den Rand wagt“, aber er erkennt auch nicht, dass sich da manchmal „ein tragisches Ringen um die rechte Sprache und den sprechenden Begriff“ zeige. Doch: „Es ist leicht, über Ungewohntes oder Gewaltames zu spotten. Es besser machen, ist schwer.“

Martin Heidegger (Jg. 5 [1965], H. 1, S. 1–9)

S. 480

kritisiert *Gerold Becker* den Schulbau als „in Beton, Glas und Ziegel umgesetzte Pädagogik, haltbar für mehrere Jahrzehnte [...] im schlimmsten Falle Veränderungen, Reformen, neue pädagogische Antworten auf neue Herausforderungen schlicht verhindernd“. Er beklagt die Unaufgeklärtheit und Fantasielosigkeit der zugrunde liegenden pädagogischen Vorstellungen.

Pädagogik in Beton (Jg. 6 [1966], H. 2, S. 171–182)

S. 489

lässt *Hermann Heimpel* keine der grundsätzlichen kritischen Fragen aus, die sich aus den Veränderungen der Aufgaben und des Selbstverständnisses ergeben, vor denen die deutschen Universitäten damals standen – und bis heute stehen. Dennoch kommt er zu dem Schluss: „Ich liebe die Universität wegen der in ihr gewährten relativen Freiheit in einer vielfach unfreien Arbeitswelt.“

Liebeserklärung an die deutsche Universität (Jg. 6 [1966], H. 5, S. 447–460)

S. 499

suchen *Theodor W. Adorno* und *Hellmut Becker* in einem Gespräch Verständigung über die Frage, was denn, vor aller quantitativen Bildungsplanung, als das Ziel der Erziehungs- und Bildungsbemühungen gelten könne. Was wären, wenn man sich „verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ kann, heute die Chancen und Gefährdungen des Mündigwerdens? Denn: „Es wäre wirklich idealistisch im ideologischen Sinn, wollte man den Begriff der Mündigkeit verfechten, ohne daß man die unermeßliche Last der Verdunkelung des Bewußtseins durch das Bestehende mitaufnimmt.“

Erziehung wozu (Jg. 7 [1967], H. 1, S. 1–10)

S. 513

entdeckt *Theodor Ebert* Widersprüche in den Strategien der studentischen Rebellion, die er vor allem an der Uneinigkeit über das Prinzip der Gewaltfreiheit verdeutlicht. „Die außerparlamentarische Opposition hat seit 2. Juni 1967 ihre direkten Aktionen weitgehend improvisiert und ist damit immer wieder in die gefährliche Nähe des Revolutionshappenings geraten. Die Aufgabe des sozialen Wandels in Westdeutschland ist aber viel zu dringend und zu ernst, als daß die außerparlamentarische Opposition sich einen Mischmasch widersprüchlicher Strategien und Taktiken leisten könnte.“

Dissonanzen in der Strategie der studentischen Rebellion
(Jg. 8 [1968], H. 6, S. 601–608)

S. 523

lobt *Hartmut von Hentig* den Pädagogen Martin Wagenschein dafür, dass er unbeirrbar und unnachgiebig auf der „Vermittlung zwischen Erfahrung und Wissen“ bestehe. An Martin Wagenschein als einem „wirklichen Pädagogen“ sei vor allem zu lernen, „wie viele Scheinprobleme wir uns in der Schule und an der Universität gemacht haben: die Auflösung des Kanons und die Klage über die Stofffülle, den Horror vor der Abstraktion und den Kult der Abstraktion, den Widerspruch zwischen Bildung und Fachwissen [...] Wagenschein hat die meisten dieser Alternativen als gegenstandslos erwiesen; in seiner Sprache, in seiner Frageweise, in seinen erfindungsreichen Unterrichtsmodellen [...] verschwinden die Grenzen [...] zwischen volkstümlicher und wissenschaftlicher Bildung, zwischen Pädagogik und Fachdisziplin: sie gehen in einem Lernprozeß auf.“

Martin Wagenschein (Jg. 9 [1969], H. 4, S. 316–327)

S. 531

bedenkt *Hartmut von Hentig* die Gefährdungen der Demokratie. Er ist überzeugt, dass sie angesichts der Veränderungen unserer Lebensformen nur dann auf Dauer eine Chance haben werde, wenn möglichst viele lernen, fähig und bereit zu sein „zu einer beweglichen Regelung unseres komplizierten gemeinsamen Zustands so, daß sich in ihm jeder so weit wie möglich selbst verwirklichen kann“. Dazu sei es hilfreich, zwischen Demokratie als „Prozeß“, als „Bewußtsein“ und als „Institution“ zu unterscheiden, auch wenn die Demokratie „immer alles zugleich sein“ müsse. Entscheidend sei jedoch, dass es nicht nur darum gehe, „die gute Demokratie zu definieren, sondern in der weniger guten Demokratie demokratisch zu leben“.

Demokratisch leben (Jg. 10 [1970], H. 4, S. 355–370)

S. 542

macht *Bruno Bettelheim* am Beispiel einiger emotional gestörter Kinder deutlich, wie ihnen dadurch geholfen werden kann, dass der Abgrund zwischen dem gestörten Menschen und „uns“ durch Einfühlung in seine extreme Situation mithilfe unserer liebevollen Einbildungskraft überbrückt wird.

Die Rehabilitation emotional gestörter Kinder (Jg. 15 [1975], H. 1, S. 2–14)

S. 558

stellt *Jürgen Gidion* eine alte Frage neu: Wie ist Erziehung Jugendlicher zur Friedensfähigkeit möglich in einer unfriedlichen Welt? Er überprüft Hoffnungen, die sich aus dem Vergleich von Verhaltensweisen seiner eigenen Generation mit denen heutiger Jugendlicher ergeben, nennt Notwendigkeiten und zeigt Grenzen, die dem Pädagogen hier gezogen sind.

Jugendliche zum Frieden erziehen (Jg. 20 [1980], H. 3, S. 225–238)

S. 571

schildern *Heide Bambach* und *Susanne Thurn* viele einzelne Begebenheiten aus zehn Schuljahren eines „Jungen, der – als er fünfjährig in die Eingangsstufe der Laborschule eingeschult wurde – gegenüber den Menschen und Dingen seiner Umgebung und gegenüber sich selbst so kriegerisch war, daß wir Lehrer lange Zeit zweifelten, ob er überhaupt je ‚schul‘-reif sein würde.“

Alexander – Zweimal fünf Jahre Laborschule (Jg. 24 [1984], H. 6, S. 572–597)

S. 587

berichtet *Rudolf Lennert* aus einer dunklen Zeit: „Ich will endlich versuchen, aus eigenen Erfahrungen und denen anderer und aus Teilen des ziemlich spärlichen Dokumentenmaterials, ein Bild eines fast vergessenen Kapitels der Geschichte des Dritten Reiches zu geben: der Lage der deutsch-jüdischen ‚Mischlinge‘.“ Der ersehnte Beruf darf nicht ausgeübt werden. Ehemals „gute Bekannte“ vermeiden jeden Kontakt. Trotz allem gab es einen „Gewinn“: den „Zuwachs an Intensität des Familiären, in meiner elterlichen wie in meiner eigenen Familie [...] Dem steht ein Verlust gegenüber: In all den zehn Jahren habe ich, intensiven Kontakten zum Trotz, nur zweimal neue Freundschaften geschlossen.“

Zugehörigkeit, Selbstbewußtsein, Fremdheit (Jg. 26 [1986], H. 3, S. 381–395)

S. 605

liest *Winfried Rösler* einen klassischen pädagogischen Text noch einmal: die Abschnitte über die „Pädagogische Provinz“ aus Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. Dies sei nicht etwa ein Modell für eine „ideale“ Erziehung, sondern im Gegenteil: Die Art der literarischen Darstellung erweise Goethes Skepsis und ironische Distanz gegenüber dem pädagogischen Fortschrittsglauben seiner Zeit. Eine analoge Distanzierung von hehren pädagogischen Ansprüchen entdeckt *Winfried Rösler* in Mozarts Musik zur „Zauberflöte“.

Pädagogische Provinzen und Utopien (Jg. 29 [1989], H. 3, S. 367–375)

S. 620

informiert *Jürgen Lott* über eine sehr grundsätzliche Auseinandersetzung um Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts in der Schule, die schon seit längerer Zeit „intern“ unter den Religionspädagogen geführt worden sei. Durch den Streit um den „Modellversuch ‚Lebensgestaltung/Ethik/Religion‘ [LER]“ des Landes Brandenburg hat diese Debatte neuerlich auch öffentliche Resonanz gefunden. *Jürgen Lott* plädiert streitbar „für einen lebensweltorientierten Religionsunterricht, der konfessionelle Provinzialität überwindet und sich der Vielfalt religiöser Orientierungen stellt“.

Religion in der Schule (Jg. 32 [1992], H. 3, S. 425–443)

S. 629

fragt *Walter Hoffmann*, der „sich ein ganzes Lehrerleben lang mit den politisch-gesellschaftlichen Verstrickungen pädagogischen Forschens und pädagogischen Handelns auseinandergesetzt hat“, die eigene Biografie musternd: „Wie ist es zu erklären, daß die Erziehung und ihre Wissenschaft so sehr unter- und gleichzeitig überschätzt werden können, dabei aber in beiden Fällen eine negative Einschätzung erfahren?“

Ein Lehrer und seine Wissenschaft (Jg. 33 [1993], H. 2, S. 193–206)

S. 648

geben *Anne Frommann* und *Reinhard Lempp* einander in einem Briefwechsel Anlässe und Einwände, um gemeinsame Antworten auf schwierige Fragen zu suchen: Mit welchen Hoffnungen, wenn schon nicht Gewissheiten, können wir eigentlich – ob in therapeutischen oder pädagogischen Situationen oder einfach als Bürger – weiter handeln angesichts immer erneuter Erfahrungen zerstörerischer Aggressivität?

Was „nützen“ Ihnen Theorien? (Jg. 34 [1994], H. 1, S. 103–113)

S. 662

begründet *Klaus-Jürgen Tillmann* seinen Zweifel, ob die scheinbar den Vorstellungen reformpädagogisch gesonnener Pädagogen entsprechenden Stellungnahmen, die man neuerdings aus der Industrie vernimmt – die Schule arbeite zu konventionell, sie solle lieber „Schlüsselqualifikationen“ fördern („von der Kooperationsfähigkeit bis zum ökologischen Denken“) –, nicht eine trügerische Harmonie suggerieren. Ihm scheint eine „ideologiekritische Analyse dieser neuen Töne aus den Chef-Etagen [...] dringend geboten“. Dazu gibt er in sieben Punkten Hinweise.

Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung
(Jg. 34 [1994], H. 1, S. 137–148)

S. 673

berichtet *Rudolf Lennert* aus einer dunklen Zeit: „Ich will endlich versuchen, aus eigenen Erfahrungen und denen anderer und aus Teilen des ziemlich spärlichen Dokumentenmaterials, ein Bild eines fast vergessenen Kapitels der Geschichte des Dritten Reiches zu geben: der Lage der deutsch-jüdischen ‚Mischlinge‘.“ Der ersehnte Beruf darf nicht ausgeübt werden. Ehemals „gute Bekannte“ vermeiden jeden Kontakt. Trotz allem gab es einen „Gewinn“: den „Zuwachs an Intensität des Familiären, in meiner elterlichen wie in meiner eigenen Familie [...] Dem steht ein Verlust gegenüber: In all den zehn Jahren habe ich, intensiven Kontakten zum Trotz, nur zweimal neue Freundschaften geschlossen.“

Zugehörigkeit, Selbstbewußtsein, Fremdheit (Jg. 26 [1986], H. 3, S. 381–395)

S. 605

liest *Winfried Rösler* einen klassischen pädagogischen Text noch einmal: die Abschnitte über die „Pädagogische Provinz“ aus Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. Dies sei nicht etwa ein Modell für eine „ideale“ Erziehung, sondern im Gegenteil: Die Art der literarischen Darstellung erweise Goethes Skepsis und ironische Distanz gegenüber dem pädagogischen Fortschrittsglauben seiner Zeit. Eine analoge Distanzierung von hehren pädagogischen Ansprüchen entdeckt *Winfried Rösler* in Mozarts Musik zur „Zauberflöte“.

Pädagogische Provinzen und Utopien (Jg. 29 [1989], H. 3, S. 367–375)

S. 620

informiert *Jürgen Lott* über eine sehr grundsätzliche Auseinandersetzung um Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts in der Schule, die schon seit längerer Zeit „intern“ unter den Religionspädagogen geführt worden sei. Durch den Streit um den „Modellversuch ‚Lebensgestaltung/Ethik/Religion‘ [LER]“ des Landes Brandenburg hat diese Debatte neuerlich auch öffentliche Resonanz gefunden. *Jürgen Lott* plädiert streitbar „für einen lebensweltorientierten Religionsunterricht, der konfessionelle Provinzialität überwindet und sich der Vielfalt religiöser Orientierungen stellt“.

Religion in der Schule (Jg. 32 [1992], H. 3, S. 425–443)

S. 629

fragt *Walter Hoffmann*, der „sich ein ganzes Lehrerleben lang mit den politisch-gesellschaftlichen Verstrickungen pädagogischen Forschens und pädagogischen Handelns auseinandergesetzt hat“, die eigene Biografie musternd: „Wie ist es zu erklären, daß die Erziehung und ihre Wissenschaft so sehr unter- und gleichzeitig überschätzt werden können, dabei aber in beiden Fällen eine negative Einschätzung erfahren?“

Ein Lehrer und seine Wissenschaft (Jg. 33 [1993], H. 2, S. 193–206)

S. 648

geben *Anne Frommann* und *Reinhard Lempp* einander in einem Briefwechsel Anlässe und Einwände, um gemeinsame Antworten auf schwierige Fragen zu suchen: Mit welchen Hoffnungen, wenn schon nicht Gewissheiten, können wir eigentlich – ob in therapeutischen oder pädagogischen Situationen oder einfach als Bürger – weiter handeln angesichts immer erneuter Erfahrungen zerstörerischer Aggressivität?

Was „nützen“ Ihnen Theorien? (Jg. 34 [1994], H. 1, S. 103–113)

S. 662

begründet *Klaus-Jürgen Tillmann* seinen Zweifel, ob die scheinbar den Vorstellungen reformpädagogisch gesonnener Pädagogen entsprechenden Stellungnahmen, die man neuerdings aus der Industrie vernimmt – die Schule arbeite zu konventionell, sie solle lieber „Schlüsselqualifikationen“ fördern („von der Kooperationsfähigkeit bis zum ökologischen Denken“) –, nicht eine trügerische Harmonie suggerieren. Ihm scheint eine „ideologiekritische Analyse dieser neuen Töne aus den Chef-Etagen [...] dringend geboten“. Dazu gibt er in sieben Punkten Hinweise.

Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung (Jg. 34 [1994], H. 1, S. 137–148)

S. 673

nimmt *Wolfgang Harder* die Vorwürfe von Daniela, Tommy, Staschek und anderen Jugendlichen gegen ihre Schule („echt zuviel“, „immer nur dasselbe“, „was geht es mich an?“) ernst und entwickelt vor diesem Hintergrund seinen Vorschlag einer Schule, die sich auf nur wenige Lernfelder konzentriert. In ihr wird nicht „durchgenommen“, sondern Fragen werden geklärt, Probleme gelöst und ernst zu nehmende Produkte entstehen. Es geht nicht mehr um die „Vermittlung“ von Gegenständen, sondern um den Umgang mit ihnen innerhalb von deutlichen Sach- und Lebensbezügen.

„Was erwartet ihr eigentlich noch alles von mir?“ (Jg. 36 [1996], H. 3, S. 441–453)

S. 685

erzählt *Christian Heimpel* eine Geschichte aus den letzten Monaten des 2. Weltkriegs und damit der Nazizeit. Ein siebenjähriger Junge gerät in Verdacht, ein unverbesserlicher Dieb zu sein. Sein Leugnen hilft ihm nicht, sondern ist seinen Eltern nur ein weiterer Beweis für seine Schuld und Verstocktheit und führt darum zu immer härteren Strafen, schließlich zu seiner ihn „rettenden“ Entfernung aus dem gemeinsamen Haushalt. Nur angedeutet wird die Frage, ob die Unfähigkeit der Eltern, das Kind aus seiner Angst und Verzweiflung zu befreien, und ihre Blindheit für die wirklichen Geschehnisse nicht auch mit der Verblendung und Verhärtung der Zeit zu tun haben.

Hartmut von Hentig hofft in einem kurzen Nachwort, dieser Bericht möge in dem Leser „den Wunsch wecken, besser zu verstehen – das Kind wie die Eltern, das Opfer wie die Täter“.

Bericht über einen Dieb (Jg. 40 [2000], H. 1, S. 57–82)

S. 698

richtet *Egon Schwarz* den Blick des Emigranten auf Österreich, das Land seiner Geburt, und fragt nach dessen politischer Rolle in den Jahren vor 1945 und nach dem späteren Umgang mit den „historischen Handlungen“ und ihren Folgen. Er diagnostiziert ein „gespaltenes Bewusstsein“ und einen Hang zum Vergessen, nachweisbar noch in einer gegenwärtigen Debatte über die „unbequeme Vergangenheit“. In der „großen Perspektive“ zeige sich allerdings, „dass zwar Österreich im heißen Mittelpunkt der Problematik um die von Hitler Verfolgten stand und steht, dass aber das Verhalten seiner Politiker und von Teilen seiner Bevölkerung kaum einzigartig zu nennen ist“.

Österreich, eine ganz normale Nation (Jg. 42 [2002], H. 4, S. 431–446)

S. 724

fordert *Ludwig Liegle* unter Berufung auf Piaget eine „neue, an Internationalität ‚angepasste‘ Lernmethode“, die dem Leben unter den Bedingungen von Internationalisierung und Globalisierung Rechnung trägt. Die Entwicklung der Dialogfähigkeit unter den Kulturen sei ein Problem der Erziehung und des Lernens, das nur unter Verzicht auf intellektuellen Egozentrismus und unter der Maßgabe wechselseitiger Anerkennung zu bewältigen sei. In diesem Sinne sei ein erziehender Unterricht geboten, der sich nicht mehr nur die Ausbildung eines „Gedankenkreises“, sondern auch die eines „Umgangskreises“ zur Aufgabe mache.

Dialog der Kulturen (Jg. 42 [2002], H. 4, S. 447–457)

S. 740

entfaltet *Hermann Giesecke* seine „Eingangsthese [...], dass die Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft umso entbehrlicher wird, je mehr sie sich als Disziplin ‚normalisiert‘“. Er bündelt seine Überlegungen unter zwei Rubriken: „Überschätzung der empirischen Forschung“ und „Pädagogiken“ (anstelle der Allgemeinen Pädagogik), und er bezweifelt, dass eine „klinische“ Komponente in der Disziplin das Grundproblem einer zunehmend selbstreferenziellen Erziehungswissenschaft lösen könne.

Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? (Jg. 44 [2004], H. 2, S. 151–165)

S. 751

Mitteilungen

S. 767

Religion in der Schule

**Plädoyer für einen lebensweltorientierten Religionsunterricht,
der die konfessionalistische Provinzialität überwindet und sich der Vielfalt
religiöser Orientierungen stellt. ***

Von Jürgen Lott

1. Zur Situation

Durch den Beitritt der DDR zur Bundesrepublik und die Diskussion über die Frage, wie denn Religionsunterricht in den „neuen Bundesländern“ gestaltet werden soll, ist die religionspädagogische Grundsatzdiskussion in den letzten Monaten neu belebt worden.

In den Schulen der DDR wurde nach 1945 kein Religionsunterricht erteilt. Die Kirchen führten außerhalb des Schulunterrichts „Christenlehre“ ein – mit dem Ziel einer ganzheitlichen Einübung in den christlichen Glauben. Das Bonner Grundgesetz vom 23. Mai 1949 schrieb im Teil der Grundrechte – in Aufnahme von Formulierungen aus der Weimarer Reichsverfassung – in Art. 7, Abs. 3 fest: Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen „ordentliches Lehrfach“ und ist – unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts – „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen.

Von dieser Regelung des Religionsunterrichts macht das Grundgesetz (GG) eine Ausnahme. Nach Art. 141 GG ist ein Bundesland, in dem am 1.1.1949 eine von Art. 7.3 abweichende landesrechtliche Regelung bestand, nicht verpflichtet, Art. 7.3 anzuwenden.

Diese Vorschrift sollte vor allem den besonderen Verhältnissen in Bremen Rechnung tragen („Bremer Klausel“) und die Weiterführung der dortigen Tradition eines Religionsunterrichts ermöglichen, der (ursprünglich innerprotestantische) Bekenntnisquerelen (zwischen lutherischen, reformierten und unierten Protestanten) aus dem Raum der Schule fernhalten sollte: hinter Dogmatik und Katechismus zurück zur Biblischen Geschichte.

Das Land Bremen hat 1947 von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht und in der Landesverfassung (Art. 32) – entsprechend früherer Regelungen in Bremen – einen konfessionell nicht gebundenen „Unterricht in Biblischer Geschichte auf

* Überarbeitete Fassung eines Vortrags, gehalten auf der Tagung des Bundeselternrats – „Religion und Ethik – Werteerziehung im Zeitalter der Indifferenz“ – am 8.2.92 in Magdeburg. Vgl. zum Ganzen auch J. Lott (Hg.): Religion – warum und wozu in der Schule? Weinheim 1992; M. Blasberg-Kuhnke: Zwischen Christenlehre und Religionsunterricht. Zur religionspädagogischen Situation in den neuen Bundesländern. In Kat. Blätter 117 (1992), S. 322 ff.

allgemein christlicher Grundlage“ eingeführt.¹ Dieser Unterricht hat Art. 33 (Brem LV) Rechnung zu tragen und „in jedem Fall auf die religiösen und weltanschaulichen Empfindungen aller Schüler Rücksicht zu nehmen“. Er ist in den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule eingebettet und ist Teil schulischer „Erziehung zu einer Gemeinschaftsgesinnung“, die auf der Achtung der Würde jedes Menschen beruht und zur „Sachlichkeit und Duldsamkeit gegenüber den Meinungen anderer führt und zur friedlichen Zusammenarbeit mit anderen Menschen und Völkern aufruft ...“ (Art. 26 Brem LV).

Mit dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik gilt das GG auch in den „neuen Bundesländern“. Dies gilt nun allerdings auch für seinen Art. 141. Da in den Ländern der DDR am 1.1.49 der Religionsunterricht kein ordentliches Lehrfach im Sinne von Art. 7.3. war, kann Art. 141 GG ebenso Anwendung finden wie in Bremen (oder Berlin). Die sog. „Bremer Klausel“ ist nicht auf Bremen zu beschränken (galt vorher übrigens auch in HH, und B). Die Länder der ehemaligen DDR sind also frei, Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach einzuführen (auch wenn am 1.1.49 eine andere Regelung galt) oder auf Art. 141 GG in ihren Landesverfassungen Bezug zu nehmen und neue eigene Regelungen zu finden.

Mit Ausnahme von Brandenburg ist in den übrigen „neuen Bundesländern“ die Einrichtung von Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach gem. Art. 7.3 beschlossene Sache bzw. in Planung, und zwar – in der vom GG keineswegs verpflichtend gemachten Praxis – konfessionell getrennt erteilt und ergänzt durch „Ethikunterricht“ als Pflicht-Alternative für diejenigen Schüler/innen, die von ihrem Recht meinen Gebrauch machen zu müssen, sich vom konfessionellen Religionsunterricht abmelden zu können.

Die vorgetragenen pädagogischen Argumente und alle Hinweise auf Reformansätze und -forderungen religionspädagogischer Praxis und Theorie aus den alten Bundesländern fruchten nichts und werden mit dem Verweis auf das GG abgetan. Es wird in Kauf genommen, die Kinder und Jugendlichen nicht nur in Christen, Muslime, Atheisten auseinanderzuidividieren, sondern auch noch in evangelische und katholische. Es gibt auch sehr differenzierte und sensible Äußerungen aus kirchlichen Kreisen, die warnen: „Kinder sollten nicht sortiert werden in ‚Kleinstgruppen‘ religiöser Männchen einerseits und das Gros ethikbeflissener Areligiöser andererseits“, sondern Schule soll ermöglichen, daß sie „aus ihren unterschiedlich beschädigten Traditionslinien zusammenkommen, um in einem integrierten Unterricht herauszufinden, worauf Menschen setzen können, was ihnen lieb, wichtig und teuer ist, damit das Leben gelingt“ (so W. Hülsemann, Stadtjugendpfarrer in Berlin-Ost, an die Adresse der Kirchenleitungen in Ost und West).

Die Kirchen in Ostdeutschland waren in dieser Frage – zumindest zu Beginn der Debatte – insgesamt sehr viel zurückhaltender als die Vertreter der Kirchen aus den alten Bundesländern und (interessierte) Teile der Bundesregierung. Diese

¹ Vgl. J. Lott: Grundlegende Positionen aus Geschichte und Gegenwart des Unterrichtsfachs „Biblische Geschichte“. In: Biblische Geschichte in Bremen – Religiöse Bildung zwischen Kirche und Staat. Freie Hansestadt Bremen, Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis (Hg.). Arbeitsberichte Folge 58/ 1988, S. 8 ff.

Reserviertheit ist nicht unverständlich, weil die Befürchtung bestand bzw. weiter besteht, die in der ehemaligen DDR eingeführte und in das Gemeindeleben eingebundene „Christenlehre“ werde durch die Einführung von konfessionellem Religionsunterricht in den Schulen eines Tages (weiter) ausgezehrt (derzeit nehmen in Großstädten etwa 2 %, in ländlichen Gebieten 20 % der Kinder an der Christenlehre teil). Außerhalb der Kirchen herrscht in den neuen Ländern die Sorge, die rote Indoktrination im alten System werde durch eine schwarze ersetzt, „Religion“ könne an die Stelle von „Staatsbürgerkunde“ treten. Vielen Eltern und Lehrern will es, nachhaltig beeindruckt von den Erfahrungen mit einer dirigistischen Weltanschauungsschule, nicht einleuchten, Kinder im Unterricht nach Weltanschauungsgesichtspunkten aufzuteilen. Die Schule soll nicht der Ort sein, Kinder und Jugendliche zu „missionieren“.

Gleichzeitig trifft die Forderung auf breite Zustimmung in der Öffentlichkeit, im Rahmen des schulischen Bildungsangebots einen festen Ort vorzusehen, an dem Heranwachsende sich mit der Komplexität unserer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft auseinandersetzen und sich der Erfahrung der *einen* Welt in der Vielfalt kultureller, weltanschaulicher und religiöser Spiegelungen stellen können. Die Schule muß nach Wegen suchen, auf die Herausforderung des Nebeneinanders verschiedener Kulturen, Weltanschauungen und Religionen in einem sich vereinigenden Europa und einer zusammenrückenden Welt angemessen zu reagieren. Bildungstheoretische Überlegungen lassen es problematisch erscheinen, die bisherige totale Ausgliederung der Thematisierung religiöser Fragestellungen aus dem Bildungskanon der Schulen der ehemaligen DDR beizubehalten. Wenn Schüler (innen) befähigt werden sollen, selbständig über die je eigenen Sinndeutungen religiöser Art und Lebensbeziehungen entscheiden zu können, müssen sie unterschiedliche (religiös motivierte) Weltverständnisse und Lebensentwürfe in einem eigenen schulischen Lernbereich kennenlernen, um sich mit ihnen exemplarisch kenntnisreich und selbstreflexiv auseinandersetzen zu können. „Um schulische Bildung vor falscher Selbstabschließung zu bewahren, ist Religion in einer nicht-ideologischen Schule notwendig“ (H. Luther).

An genau diesem Punkt setzt der Vorschlag für ein *neues Unterrichtsfach „Lebensgestaltung/Ethik/Religion“* im Land Brandenburg an. In diesem – zunächst als Modellversuch geplanten – obligatorischen Lernbereich, ergänzt durch ein Angebot von Wahlpflichtanteilen verschiedener Religionsgemeinschaften, sollen sich „Schülerinnen und Schüler verschiedener weltanschaulicher, religiöser und kultureller Prägung [...] gemeinsam mit Fragen ihres eigenen Lebens, ihrer Persönlichkeit, des Zusammenlebens in Familie, Gruppe und Gesellschaft beschäftigen und sich dabei mit Fragen der Ethik, verschiedener Weltanschauungsgruppen und den Religionen auseinandersetzen“².

² Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Gemeinsam leben lernen: Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem neuen Lernbereich und Unterrichtsfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion. Potsdam 15.10.1991, S. 5; abgedruckt in: J. Lott (Hg.): Religion – warum und wozu in der Schule? A. a. O., S. 507 ff.

2. Der Modellversuch „Lebensgestaltung/Ethik/Religion“ im Land Brandenburg³

Die politischen Mehrheiten und bildungs- und kirchenpolitischen Verhältnisse in den neuen Bundesländern haben dazu geführt, daß allein in Brandenburg derzeit noch eine Chance besteht, einen solchen neuen Lernbereich einzuführen. Aber auch hier gestaltet sich die Diskussion schwierig und langwierig.

In einer Stellungnahme kritisierte z. B. die ev. Kirche, das Konzept „Lebensgestaltung/Ethik/Religion“ binde „Religion“ in einen Lernbereich ein, verhindere, daß Religionsunterricht „nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (die bis heute nicht formuliert sind!) erteilt werden könne und verstoße daher gegen das Grundgesetz. Das Grundgesetz gelte auch in Brandenburg (offensichtlich wohl ohne Art. 141?), Religionsunterricht sei nach Art. 7 Abs. 3 GG zu erteilen. Ethik oder auch ggf. „Ethik/Lebenskunde“ und (monokonfessionell-kirchlicher) Religionsunterricht sollen als alternative Pflichtfächer erteilt werden. Die CDU-Fraktion drohte mit einer Verfassungsklage beim Bundesverfassungsgericht. Im November letzten Jahres machte dann Ministerpräsident M. Stolpe die Angelegenheit zur Chefsache und handelte mit den Kirchen nunmehr einen Krompromiß aus.

Im August 1992 hat (unter Leitung einer Projektgruppe des Ministeriums) in den 44 Kreisen des Landes an je einer Schule ein mehrjähriger Modellversuch begonnen, der durch einen „gesellschaftlichen Beirat“ begleitet werden soll, zu dem auch die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften Vertreter entsenden können. Der Schwerpunkt wird in der Sekundarstufe I (Klassen 7–10) liegen, für die Primarstufe sind später „fächerintegrierende Lernformen“ vorgesehen, für die Sekundarstufe II „könnte später ein besonderes Kursangebot mit anthropologischem Schwerpunkt erprobt werden“ (Grundsatzpapier). Der Modellversuch soll helfen, eine den juristischen Erfordernissen *und* der Situation an den Schulen angemessene Regelung zu finden.

Aus dem „Grundsatzpapier“:

„Ganzheitliches Lernen als Hilfe zu selbstverantwortlichem Leben. In unseren Schulen überwog bisher rein rationales Lernen. Man glaubte, daß verantwortliches Handeln durch bloße Wissensvermittlung und verbale Appelle in das Kind und den Jugendlichen hineingetragen werden können. Ganzheitliches Lernen, zu dem auch das Wahrnehmen und Aussprechen eigener Befindlichkeiten und Gefühle der Lernenden und Lehrenden gehört, fand nicht statt. Die Schule wurde als Lehr- und Belehrungsanstalt, nicht auch als Raum für

³ Vgl. dazu J. Lott: „Reli“, Ethik und ein Kirchenstreit. Was wird aus der brandenburgischen Alternative zum Konfessionsunterricht. In: Frankfurter Rundschau Nr. 259 vom 7.11.1991, S. 17; zur Situation in den neuen Bundesländern zwischen „Christenlehre“ und „Religion“ vgl. auch die Beiträge in J. Lott (Hg.): Religion – warum und wozu in der Schule? A.a.O., S. 139–210. Ders.: Warum der „Religionsstreit“ mehr als nur eine Regionalposse ist. Über die Bedeutung des brandenburgischen Modellversuchs „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. In: Frankfurter Rundschau vom 6.8.1992, S. 6.

soziale und emotionale Erfahrung begriffen [...] *Wir wollen auf die Chancen und Herausforderungen reagieren, die mit den gesellschaftlichen Veränderungen verbunden sind, auf die dringenden sozialen Probleme der Gegenwart, auf das Nebeneinander verschiedenster Kulturen, Lebensauffassungen und Lebensweisen, Weltanschauungen und Religionen in einer sich verändernden Welt [...] Akzeptiert werden und andere akzeptieren, verstanden werden und verstehen, der tolerante Umgang mit Andersdenkenden und Anderslebenden, Dialogfähigkeit, Toleranz und die Fähigkeit zu gewaltfreier Konfliktlösung können nur gemeinsam erlernt werden [...] Aus der Erfahrung, selbst angenommen und respektiert zu werden, wächst die Fähigkeit und Bereitschaft, auch Fremdes und Andersartiges ernst zu nehmen, zu respektieren und die Vielfalt menschlichen Lebens nicht als bedrohlich, sondern als bereichernd zu erleben. In einer solchen Haltung liegt der beste Schutz gegen Drogen, Sekten und Gewalt [...] Der Lernbereich soll Aufgaben der Lebenshilfe übernehmen, die Eltern oft nicht leisten können, und so mehr Chancengleichheit herstellen helfen.“*

Die Aufzählung der unterschiedlichen Problemfelder bzw. Themen weist weitgehende Parallelen zu den Themen des problemorientierten und des sozialisationsbegleitenden Konzepts von Religionsunterricht aus der religionspädagogischen Debatte der siebziger Jahre in der Bundesrepublik auf.

Folgende beispielhafte Problemfelder bzw. Themen werden in dem „Grundsatzpapier“ genannt:

Zwischen Kindheit und Erwachsensein: auf der Suche nach Identität; Vorbilder; Sinn des Lebens und Sinnfindung; Lebensmodelle und Lebensplanung; Schicksal; Lebenskrisen und ihre Bewältigung; Alter und Altern; Lebensführung, Sterben und Tod

Lernen und Spiel, Arbeit und Beruf, Umgang mit Medien und Kunst, Freizeit, Konsum, Arbeitslosigkeit und ihre Bewältigung

Familie, Gruppe und Partnerschaft; Freundschaft, Liebe und Sexualität; Partnerschaft, Weiblichkeit und Männlichkeit; Gleichberechtigung; Elternschaft und Kindererziehung; Gruppenprozesse

Soziale Beziehungen und ihre Gestaltung: Wahrnehmung, Kommunikation, Körpersprache, Vorurteile, Autorität, Abhängigkeiten in Familie und sozialen Gruppen; Beeinflussung und Manipulation; Konflikte und Konfliktbewältigung, Frieden lernen

Soziale und psychische Unterschiede; Zusammenleben mit anderen Menschen: Menschen mit anderen Charakterstrukturen, Menschen verschiedener Generationen, Menschen aus anderen Kulturen, Menschen mit Behinderungen

Freude und Leid; Selbsterkenntnis und Selbstveränderung; Angst und Angstbewältigung; Enttäuschung und ihre Überwindung; Selbstmordproblematik

Gesundheit und Krankheit, psychische Störungen und Psychotherapien, Alkohol, Drogen, Süchte

Gehorsam und Gerechtigkeit; Treue und Solidarität; Verantwortung und Gewissen, Wahrheit und Lüge; Mut und Feigheit; Freiheit und Gebundenheit; Schuld und Vergebung Menschenwürde und Humanität; Armut und Reichtum; „Glück und Unglück“

Der Mensch in seinen Beziehungen zu und seiner Verantwortung gegenüber Natur, Gesellschaft und Umwelt, Politik und Wissenschaft im Zeitalter von Wissenschaft, Technik und Massenkommunikation; Grenzen und Mißbrauch von Wissenschaft

Friedensverantwortung, Mitmenschlichkeit und Bewahrung der Welt: Begründung ethischen Handelns aus religiöser und nichtreligiöser Sicht

Weltreligionen und die Frage nach Gott aus religiöser und philosophischer Sicht; Heilige Schriften verschiedener Religionen

Nichtreligiöse Weltdeutungen und ihr Schrifttum

Heiliges und Profanes; religiöse und weltliche Feste

Realität und Illusion: in Film, Medien und Werbung; Ideologien, Idole, Sekten; Okkultismus, Spiritismus und Aberglaube

In all diesen Themen sind die unterschiedlichen Zugänge der Weltanschauung und Religion deutlich zu machen. Dabei sollten entsprechend den regionalen Gegebenheiten und Möglichkeiten aus Gründen der Authentizität Vertreterinnen und Vertreter der Kirchen, der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften bzw. Medien (Literatur, Filme etc.) hinzugezogen werden.

Zu den besonderen Merkmalen des Brandenburger Vorschlags gehört nach dem nunmehr erreichten Kompromiß, den Bereich „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ nicht in zwei alternative Wahlpflichtfächer auseinanderzuidividieren, sondern umgekehrt in einem *obligatorischen Pflichtbereich* zusammenzuführen, der durch ein Angebot von Wahlpflichtanteilen der verschiedenen Religionsgemeinschaften (ev., kath., jüdisch, moslemisch) ergänzt wird.

Der religionspädagogische Ansatz des Modellversuchs ist auf dem Hintergrund des zugrunde liegenden Bildungsverständnisses konsequent. Es ist ein Recht aller Schüler, mit unterschiedlichen Deutungen menschlichen Lebens und der Welt authentisch vertraut gemacht zu werden.

Einerseits bleibt die Glaubensfreiheit in der Schule gewahrt; zum andern wird dem Gedanken Rechnung getragen: Wenn es um Religion als Unterrichtsinhalt geht, dann darf es kein Bekenntnisunterricht sein.

In einer Situation, in der sich die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung zu einer christlichen Kirche zählte und ein konfessioneller Religionsunterricht die allgemeine gesellschaftliche Situation abzubilden schien, mag es sinnvoll gewesen sein, konfessionellen Religionsunterricht zum Pflichtfach zu machen und eine Abmelde-möglichkeit vorzusehen. Diese Situation ist aber heute nicht gegeben (was übrigens keineswegs nur für Brandenburg oder die neuen Bundesländer gilt).

Das Recht auf christliche Unterweisung der Kinder und Jugendlichen durch die Kirchen (sowie deren Anspruch darauf) wird durch dieses neue Schulfach nicht bestritten. Die zuständige Ministerin Birthler hat es immer wieder klargestellt: Christliche Unterweisung war bisher eingebettet in das Gemeindeleben und soll auch künftig dort ihren Platz haben. Keine Gemeinde sollte sich das aus den Händen nehmen lassen.

Es dürfte deutlich sein: Das Schicksal des Modellversuchs im Land Brandenburg ist von elementarem Interesse auch für den Religionsunterricht und seine Zukunft in allen Bundesländern. *Das bloße Beharren auf der Übernahme längst ausführlich problematisierter Regelungen schadet den Schülern, dem Unterrichtsfach und letztlich der Glaubwürdigkeit der Kirchen.*

Dies geschieht auch dann, wenn der nach Konfessionen getrennt erteilte Religionsunterricht auf eine Weise verteidigt wird, die Alternativen nicht ernsthaft diskutiert, sondern gezielt verzerrt und entstellt. Jüngstes Beispiel dafür sind in diesem

Zusammenhang Ausführungen von Jürgen Heumann (Institut für Katechetischen Dienst der Ev. Kirche in Berlin-Brandenburg). Heumann behauptet, das Konzept lebensgestaltung – Ethik – Religion lasse das „pädagogische Erfordernis“ vermissen, daß der Lehrer als Person zu seinen Schülern rede und Stellung nehmen müsse, statt sich auf die „Rolle des neutralen Informanten, *über*“ zurückzuziehen. Liest man die Texte zum Modellversuch, – was den Lesern solcher Kritik in der Regel nicht möglich ist –, wird die ideologisch motivierte Falschinformation deutlich. In dem ausführlichen Entwurf eines vorläufigen Lehrplans L-E-R, der allen an dem Modellversuch Beteiligten unter der Überschrift „Arbeitsmaterial für die Unterrichtsgestaltung im Modellversuch ‚Lebensgestaltung – Ethik – Religion‘“ vorliegt, wird an prominenter Stelle unter den „didaktischen Prinzipien“ gefordert, daß die „Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht ihren persönlichen Standort und Erfahrungshintergrund ausdrücklich als solchen deutlich machen (sollen). Dabei ist es auch wichtig, daß sie differenziert sagen, wo sie sich auf Fakten oder Quellen beziehen und wo sie Glaubensüberzeugungen, Meinungen, Vermutungen, Gefühle und Empfindungen äußern.“ Und weiter heißt es: „Authentizität im Lehr- und Lernprozeß bedeutet [...] auch, daß eine originale Begegnung mit Betroffenen, Vertretern und Zeugnissen Vorrang hat vor vermittelten, interpretierenden und kommentierenden ProblemDarstellungen, und daß beide in einem ausgewogenen Verhältnis genutzt werden.“ Dies ist alles andere, als die von Heumann dem Modellversuch unterstellte neutralistische Position.

Ebensowenig hilft es dem Religionsunterricht aus seiner Krise, denjenigen, die in den alten Bundesländern um Alternativen zu dem pädagogisch problematischen und die Lebenswelt der Schüler konterkarierenden, nach Konfessionen getrennt erteilten Religionsunterricht bemüht sind – um des momentanen Beifalls bestimmter kirchlicher Kreise willen und gegen besseres Wissen –, zu unterstellen, sie plädierten aufgrund „mangelnde(r) didaktische(r) und pädagogische(r) Phantasie“ für „neutrale Darstellung“. Heumann bedient sich hier einer problematischen Gegenüberstellung, die durch Wiederholung nicht richtiger wird: im Unterschied zu dem auf Überzeugung und Bekenntnis beruhenden konfessionellen Religionsunterricht gehe es bei den in der Diskussion erörterten Alternativen „nur“ um distanzierte, neutrale Information. Gert Otto, dessen Forderung nach einem „Religionsunterricht für alle“ mit ähnlichen Argumenten bedacht worden ist, weist zu recht darauf hin, daß dies deshalb unsinnig ist, „weil es keine Lernprozesse gibt, in denen die Distanz oder die Neutralität der Lehrenden und Lernenden gegenüber den Lerninhalten zum Programm erhoben werden könnte. Lehrer sind keine Briefträger, die ungeöffnete Briefe in Briefkästen stecken, und die Schüler sind keine Briefkästen.“⁴

⁴ G. Otto: Allgemeiner Religionsunterricht – Religionsunterricht für alle. In: J. Lott (Hg.): Religion – warum und wozu in der Schule? A. a. O., S. 359 ff, S. 372. J. Heumann: Über Sinn und Unsinn bekenntnisorientierter Unterrichtsfächer in der öffentlichen Schule. In: Ders. (Hg.): Freiheit und Kritik. Beiträge zu einer ideologiekritischen Religionspädagogik. Siegfried Vierzig zu Ehren. Oldenburg o. J. (1992), S. 21 f, S. 23 und S. 26, Anm. 14.

Diesem Modellversuch ist eine breite öffentliche Diskussion und Meinungsbildung zu wünschen, damit das neue Schulfach, das nicht wie der konfessionelle Religionsunterricht die Kirchen als Lobby hat, eines Tages von einem breiten gesellschaftlichen Konsens getragen wird.

3. Forderungen an einen Religionsunterricht als Teil schulischer Allgemeinbildung

3.1. Religion ist Teil von Allgemeinbildung.

Fragen wir heute aus gegebenem Anlaß noch einmal nach der Zukunft des schulischen Religionsunterrichts, ist sein Ort und seine Aufgabe im Zusammenhang von Schule und Allgemein-Bildung zu thematisieren.

Wenn Bildung – wie Klafki fordert – als „Selbstbestimmung“ – und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit“ verstanden werden soll, schließt der Bildungsauftrag der Schule die religiöse Dimension ein, weil Schule junge Menschen dazu befähigen soll, „selbständig über die je eigenen persönlichen Lebensbeziehungen und religiösen Sinndeutungen bestimmen zu können“.⁵

Was für schulische Bildung gelten sollte, spitzt sich im RU zu: Die Schüler sind mehr als eine „Prothese für kognitive Operationen“. Die Schule darf die in unserer Gesellschaft vorherrschenden Entsubjektivierungstendenzen nicht verlängern, indem sie die hier handelnden Menschen dazu bringt, persönlich abzudanken. H. Rumpf fragt zu Recht: „Wo soll denn die Mündigkeit, die Selbstverantwortung entstehen, wenn es ganz normal sein sollte, daß das Lehr-Lerngeschäft ähnlich unpersönlich und ohne persönliche Haftbarkeiten ausgeführt wird wie ein Verkaufsprozeß im Supermarkt oder die Erledigung einer Steuererklärung fürs Finanzamt?“⁶

Schulische Bildung hat nicht nur die kognitive Dimension von Wissen und Fertigkeiten zu berücksichtigen, sondern auch die emotional-affektive Ebene von Erfahrung und Betroffenheit sowie die Dimension von Verantwortlichkeit, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.⁷ Wir haben es in der Schule nicht mit Schülern als einem Adressaten von Lehrprozessen zu tun wie der Zahnarzt mit dem Patienten als Adressat für Zahnbehandlungsprozesse. Daß sich Schüler in unseren Schulen wie Kunden der Post vorkommen, denen man Briefmarken verkauft – vielleicht sachlich korrekt, vielleicht entgegenkommend und höflich –, das gibt zu denken.⁸

⁵ Zum Bildungsverständnis vgl. W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u. a. 1985; J. Lott: Erfahrung – Religion – Glaube. Weinheim 1991, S. 50 ff; Vgl. H. Luther: Religion und Allgemeinbildung. In: Ev. Erz. 1/1991, S. 2 ff.

⁶ H. Rumpf/J. Diederich: Lerner oder Menschen? (s. Anm. 8).

⁷ H. Luther: A. a. O. (s. Anm. 5).

⁸ So heißt es in einer Abiturientenrede von 1981: „Was bleibt, ist eine Fähigkeit zur Verrichtung und zum Empfang einer unpersönlichen Dienstleistung.“ (M. Schwelien

3.2. *Der Religionsunterricht ist für die Lebenswelt unserer Schülerinnen und Schüler weiter zu öffnen.*

Die Ziele und die Inhalte des RU sind im Zusammenhang der Gesamtaufgabe von Schule als Bildung und Erziehung zur Mündigkeit, verstanden als kritische Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft, zu begründen und zu entfalten. Subjekt des Religionsunterrichts sind die Schüler (und Lehrer) und ihre konkrete Lebenspraxis in ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit; Religion ist dabei ein wesentlicher Aspekt. Die Thematisierung und Bearbeitung von Erfahrungen mit Religion in der Lebensgeschichte ist deshalb auch für den Religionsunterricht *konstitutiv*.⁹ „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ – auf diese griffige Formel brachte Hartmut von Hentig die Bildungsaufgabe von Schule.

Lernen gibt sich im Religionsunterricht nicht mit der Anhäufung von Inhalten zufrieden, sondern zielt auf einen eigenständigen *Klärungsprozeß* im Rahmen der Beschäftigung mit Inhalten, zielt auf selbständige Auseinandersetzung mit Lernangeboten, sich mit der umgebenden gesellschaftlichen Realität, ihrer Herkunft und den Systemen der diese Realität interpretierenden, stützenden und sie infrage stellenden Wertvorstellungen und Weltauffassungen kritisch und selbst-reflexiv auseinanderzusetzen. Dies macht die Beschäftigung mit der christlichen Tradition und mit anderen religiösen Orientierungen als der christlichen, kirchlich-verfaßten erforderlichlich – ich komme darauf zurück (unten 3.4.).

Spätestens seit den lernziel- und problemorientierten Konzeptionen von Religionsunterricht in den siebziger Jahren avancierte die Reflexion auf die Situation des Schülers zur unverzichtbaren didaktischen Grundkategorie. Trotz der nahezu einhellig erhobenen Forderung nach „Schülerorientierung“ des Religionsunterrichts muß festgestellt werden: Der Schüler, auf den hin Unterricht geplant wird, ist letztendlich noch immer eine „Kunstfigur“. Ein Grund ist: Es fehlt an hinreichenden empirischen Arbeiten zur Religiosität der Schüler und Jugendlichen bzw. der didaktischen Verarbeitung der wenigen vorliegenden Untersuchungen. Dies führt zu der fatalen Situation, daß die „Situation/Lebenswelt der Schüler/Jugendlichen“ entweder unter Rückgriff auf allgemeine anthropologische bzw. psychologische Jugend- und Entwicklungstheorien – in der Regel nicht gerade jüngsten Datums – beschrieben wird oder einfach das Bild, das die jeweiligen Religionspädagogen von „der Jugend“ und ihrer Religiosität im Kopf haben, für deren „Situation“ genommen wird. Dieses Verfahren wird den konkreten Lebenswelten der Jugendlichen allenfalls im glücklichen Einzelfall und zufällig gerecht. Außerdem führt die kulturelle Distanz der religionspädagogischen Handelnden zu ihren Schülern – sicherlich unterschiedlich stark ausgeprägt etwa in Berufsschule und gymnasialer Oberstufe – dazu, daß sie deren Lebenswelt und Religiosität als defizitär be-

(Hg.): *Vorbereitet für das Leben? Abiturreden heute*: Heidelberg 1982), zitiert in: Lerner oder Menschen. Ein Briefwechsel über Schülerbilder von Lehrern zwischen Horst Rumpf und Jürgen Diederich. In: *Schüler – Herausforderung für Lehrer*. Jahresheft; Friedrich Verlag, Velber 1984, S. 33 ff.

⁹ Vgl. dazu ausführlicher J. Lott: *Erfahrung – Religion – Glaube*. Weinheim 1991, S. 175 ff.

schreiben und die Frage nach ihrer „religiösen Ansprechbarkeit“ eher *negativ* beantworten.¹⁰

So werden etwa die sprachliche Hilflosigkeit gegenüber Glaubensfragen, die Unkenntnis zentraler biblisch-christlicher Begriffsinhalte, die Unkenntnis biblischer Gestalten und Zusammenhänge, das rationalistische Mißverständnis der christlichen Glaubensaussage kritisiert: „Wo für etwas die Sprache fehlt, fehlt nicht nur ein Ausdruck, sondern im Grunde auch die Sache selbst“.¹¹ Dagegen wäre zu fragen: Könnte es nicht vielleicht eher so sein, daß das häufig festgestellte Defizit in Bezug auf die „religiös-kirchliche Begriffswelt“ darin liegt, daß die überkommene Begrifflichkeit den Jugendlichen nicht geeignet erscheint, ihrer eigenen lebensweltlich verankerten, spontanen und zutiefst im Individuell-Persönlichen angesiedelten Religiosität Gestalt zu verleihen? Vieles an der überkommenen Religiosität von Glaube und Kirche wird für sie zu einer Art Gegenbild dessen, was die Jugendlichen selbst denken und wollen, worin sie sich selbst verorten. Möglicherweise sind gerade die „negativen Gegenhorizonte“,¹² welche die Schüler zur tradierten Theologie und kirchlichen Frömmigkeit entwickeln, besonders aufschlußreich für ihre altersspezifische Religiosität. Die religionspädagogische Konsequenz könnte sein, daß es nicht in erster Linie darum gehen muß, Defizite zu beheben, sondern zunächst darum, der lebensweltlichen Religiosität im institutionellen Raum von Schule zur Darstellung und Klärung zu verhelfen – als Voraussetzung dafür, mit ihr in einen Dialog treten zu können.

Bei einer Befragung, die wir zur Zeit in der Sek. II in Bremen durchführen, zeichnen sich nach den ersten Pilotbefragungen Ergebnisse ab, die zum Teil mit denen der gerade erschienenen Studie der AG der ev. Jugend zu Jugend und Religion in Ost- und Westdeutschland (H. Barz, s. Anm. 13) übereinstimmen.

Die Lebenssituation wird von den Jugendlichen als eine Mischung aus Freiheitsgefühl und Verunsicherung, Verwirrung und zaghafter Zuversicht, Zukunftsangst und Katzenjammer geschildert. Übereinstimmend wird beklagt, daß es keine „Kontinuitätsgarantie des Alltags“ mehr gibt. Beklagt wird fehlende Verlässlichkeit. Die Schule wird zunehmend als absurde Institution erlebt: zwanzig Jahre Vorbereitung auf eine Zukunft, die es vielleicht gar nicht mehr gibt. Bildung bedarf aber der Verlässlichkeit einer zumindest gedachten Zukunft und eines gewissen Konsenses über das, was vermittelt werden soll.

Als Reaktionsmuster der Jugendlichen werden genannt:

Flucht nach vorn: Konsum, modische Kleidung, ästhetisierende Selbstinszenierung, Qualifizierung, Karriere, hohes Einkommen (Auto und Adria). Rückhalt bieten

¹⁰ Vgl. H. Gloy: Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher. Hamburg 1969. Vgl. dazu auch St. R. Senge/A. Wienand: Ist die heutige Jugend noch religiös ansprechbar? Köln 1977; R. Mokrosch: Jugend '85 und christlicher Glaube. Zur Frage der religiösen Ansprechbarkeit Jugendlicher. In: Ev. Erz. 1986, S. 561 ff; K. E. Nipkow: Die Lage der jungen Generation. In: Mit der Jugend unterwegs – Zur Situation kirchlicher Jugendarbeit heute. Dokumentation der Tagung der Württembergischen Ev. Landessynode am 13. und 14. Juni 1988. Stuttgart 1988, S. 6 ff; Ders.: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. München 1987.

¹¹ H. Gloy: A. a. O. (s. Anm. 10).

¹² Vgl. H. Schmid: Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Bad Heilbrunn 1989.

ihnen Cliques, Freund/in, Alkohol, Musik, Gespräche, Suche nach neuen Lebensmustern.

Lebensfreude ist gebunden an menschliche Nähe im Privaten, Lebensqualität und Arbeitszufriedenheit. Die Säulen des Glücks sind bewährte Freundschaft, Geborgenheit in Partnerbeziehung, gehobener Lebensstandard, Freiheit, Zufriedenheit im Beruf und Gesundheit. Ein übergeordneter, allgemein verbindlicher Sinn ist nicht vorhanden, so daß man von einer „transzendentalen Obdachlosigkeit“ gesprochen hat.

Die Kirchen werden als Institution („wie das Finanzamt“) mit allen dazugehörigen weltlichen Eigenschaften angesehen (Machtkämpfe, Hierarchie, Patriarchat, Korruption etc.). Als Zufluchtsort für Alte, Kranke und Einsame werden sie anerkannt. Kirchliche Rituale werden als Ergänzung adäquater Atmosphäre geschätzt (feierlicher Rahmen zu stilechter Hochzeit). Dies alles darf nicht mit fehlender religiöser Ansprechbarkeit gleichgesetzt werden. Religiöses Interesse, persönliche Glaubenspraxis werden deutlich von Kirche unterschieden.

Daraus ergibt sich für mich im Blick auf die Zukunft des Religionsunterrichts die Forderung einer weiteren lebensweltlichen Öffnung des Religionsunterrichts.

Die Tatsache, daß die Heranwachsenden „allenfalls Spurenelemente des christlichen Glaubens“ kennen, stellt den Religionsunterricht vor die Situation, zu einer *Wiederentdeckung* oder gar *Neuentdeckung* der christlichen Lebens- und Glaubenswelt beitragen zu müssen. Dies allerdings eher in einer *Didaktik der offenen Suche*, der solidarischen Begleitung und der kritischen Auseinandersetzung als einer des Einstimmens, Einübens und Mitvollzugs, die ihren Ort in eigenen kirchlich organisierten und verantworteten Bildungsveranstaltungen haben sollte. Im Religionsunterricht der Schule soll eine pädagogische Kultur des Vertrauens geschaffen werden, in der Jugendliche in ihren Zweifeln, in ihrem Gefühl „transzendentaler Obdachlosigkeit“ ernstgenommen und auf der Suche nach erfahrungs- und alltagsbezogener, reflektierter Religiosität begleitet werden – auch auf dem Weg des Bekanntwerdens mit zentralen Elementen des christlichen Glaubens.

3.3. *Der Religionsunterricht muß seine konfessionalistische Provinzialität überwinden und ist konfessionsübergreifend zu konzipieren.*

Fragt man nach den Gründen, die Jugendliche auf Distanz zur Kirche gehen lassen, ergeben sich aus vorliegenden Untersuchungen¹³ vor allem folgende Aspekte:

— *Distanz zu dem kirchlich-institutionellen Geltungsanspruch christlicher Glaubenslehre.* Positiv gewendet: Der Zugang zu Glaube und christlicher Überlieferung findet bei rund 60 % der Jugendlichen im Modus interessierter Frage und kritischer Auseinandersetzung statt. „In dieser fragenden Grundbefindlichkeit gegenüber christlicher Überlieferung drückt sich das Interesse aus, sie verstehen

¹³ Vgl. A. Feige: Erfahrungen mit Kirche. Hannover 2. Aufl. 1982; Ders.: Kirchentag zwischen Kirche und Welt. Berlin 1987; Ders.: Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Gütersloh 1990; H. Barz: Religion ohne Institution? Ders. Postmoderne Religion. Jugend und Religion Bd. 1 und 2. Opladen 1992.

und subjektiv nachvollziehen zu können. Vorbehaltlose, unkritische Identifikation ist ebenso in der Minderheit wie desinteressierte oder entschiedene Ablehnung. Christliche Tradition scheint des Nachdenkens und Nachfragens wert.¹⁴

— *Distanz zu ritualisierter oder dogmatischer Frömmigkeit* (A. Feige spricht von einer „negativ besetzten Dogma-Dimension“). Positiv gewendet: Das entscheidend Christliche wird von vielen Jugendlichen in der lebenspraktisch-ethischen Bewährung christlicher Überlieferung gesehen und nicht in rituell-kirchlicher Praxis oder dogmatischer Gläubigkeit. Dies wird in Befragungen von jugendlichen Kirchentagsbesuchern bestätigt, die ein großes Interesse an neuen Formen von Spiritualität und Frömmigkeit belegen, und zwar an solchen, die gesellschaftlich-politisches Engagement nicht ausschließen, sondern versuchen, Glaube und Alltag, Überlieferung und Frömmigkeit zu verknüpfen.

— *Distanz zu Kirche als Institution und dem von ihr repräsentierten Wertsystem*. Positiv gewendet: Die Distanz der Jugendlichen gegenüber den – ihrer Meinung nach – von der Kirche repräsentierten Werten wie „Ordnung“, „Festigkeit im Glauben“ geht einher mit der Suche nach neuen, tragfähigen Lebensmustern, in denen Werte wie Humanität, Lebensgenuß und Selbstverwirklichung eine zentrale Rolle spielen. Dies bestätigen die beiden Shell-Studien (1981/1985), die belegen, daß für die Mehrheit der Jugendlichen vorgegebene traditionelle Lebensmuster und -werte fraglich geworden sind (speziell die sogenannten „materiellen Wertorientierungen“) und an ihrer Stelle Werte wie Selbstverwirklichung, Mitgestaltung der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse, Frieden, Versöhnung, Bewahrung der Natur u.a. als „zukunftssträchtige Werte“ angesehen werden.

Zusammengenommen zeigt sich, daß Jugendliche auf Distanz zu Kirche und kirchlich-vermittelter Religiosität gehen, „wenn und insofern

- diese sich in unkommunikativer, autoritärer Form präsentiert, die Fragen und Zweifel nicht zuläßt;
- diese in abstrakter, dogmatischer Lehre verbleibt, die keinen Bezug zum Leben und den Erfahrungen der Jugendlichen im Alltag hat und
- diese als hemmend bei der Suche nach neuen Werten des Zusammenlebens und Überlebens erlebt wird“.¹⁵

Im Blick auf die Weiterführung religionspädagogischer Fachdidaktik scheint mir im Blick auf die Frage nach der Konfessionalität des Religionsunterrichts die *ideologiekritische Dimension von Bildung* besonderer Aufmerksamkeit wert zu sein.

Ideologien stellen eine Form der Weltinterpretation dar und sind am Prozeß von Identitätsbildung beteiligt.¹⁶ „Ideologien strukturieren unsere Sprache und unser

¹⁴ H. Luther: Jugend und Religion. Ev. Erz. 41 (1989) S. 32 - 40.

¹⁵ H. Luther: Jugend und Religion. A. a. O (s. Anm. 14).

¹⁶ Ich beziehe mich im Folgenden auf J. M. Hull: Ideologien und die Bewußtseinsindustrien. Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen einer spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie. K. E. Nipkow zum sechzigsten Geburtstag hrg. von R. Preul. Gütersloh 1989, S. 171 ff.

Denken. Sie ordnen unsere Muster von Selbstverständnis und Gemeinschaftsleben“. Ideologien besitzen eine „persönlichkeitsformende Macht“. Sie stellen eine „haltende Umgebung“ (R. Kegan) bereit und haben eine „umhüllende“ Funktion. Diese „haltende Umgebung“ kann die Familie sein oder die peergroup Heranwachsender und eben Religion. Persönlichkeitsentwicklung bedeutet notwendig, sich aus bestehenden „Umhüllungen“ zu lösen.

Eine zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts als Teil schulischer Bildungsbe-mühung liegt darin, in seinem Bereich den Entwicklungsprozeß von Schülern zu fördern, einen Ablösungsprozeß stützend zu begleiten, aus dem eine zunehmend komplexere Identität entsteht. Daraus ergibt sich die Forderung: „Der Religionsunterricht sollte persönliches Wachstum durch Ideologiekritik ermöglichen“. ¹⁷ Konkret: Schüler sollen zunächst lernen, sich ihrer eigenen „ideologischen Umhüllung“ bewußt zu werden, indem sie sie zum Gegenstand ihres Nachdenkens zu machen lernen. Damit ist der erste Schritt auf dem Lösungsweg gegangen. Der Prozeß persönlicher Identitätsbildung muß zwangsläufig früher oder später dazu führen, entsprechend dieser Entwicklung die Grenzen erreichter religiöser Identität zu überschreiten. Für die Religionspädagogik hieße das, das Förderungspotential der unsere Kultur prägenden religiösen Ideologie voll zu realisieren, um es den Menschen zu ermöglichen, innerhalb dieser Ideologie „gerade durch Teilhabe am kontinuierlichen Prozeß der Ablösung selbst zu persönlichem Wachstum angeregt zu werden“. Aufgabe des Religionsunterricht wäre dann, die kritische Entwicklungspotenz, die der unterrichteten Religion zu eigen ist, zu realisieren und Schülern Angebote bereitzustellen, für ihren Weg von einer „kompakten“ zu einer „komplexen“ religiösen Orientierung.

Als Gretchen-Frage für den Religionsunterricht könnte man formulieren: „Unterstützt der Lehrplan des Religionsunterrichts die Schüler, bei der Vorbereitung ihrer eigenen spirituellen Pilgerschaft, oder sind seine Ziele darauf beschränkt, den einheitlichen Glauben eines geschlossenen (kompakten) Systems allenfalls den Schülern zu vermitteln und sogar aufzuzwingen?“ ¹⁸

Was schon früh für die Grundschule festgestellt worden ist, ist für den Religionsunterricht generell zu bedenken: Aus der alltäglichen Grundschulerfahrung von Lehrern und Schülern ist ein Religionsunterricht deplaciert und kontraproduktiv organisiert, der die Klassengemeinschaft spaltet, statt integrierend zu wirken:

„So wird in unseren Grundschulen täglich neu von Grund auf Glaubensspaltung in-itiert unter Kindern, die (noch) keinen Sinn für konfessionelle Differenzierungen besitzen, die ‚von Haus aus‘ eher ökonomisch als konfessionell, eher ‚religiös desinteressiert‘ als konfessionell, auf jeden Fall aber (bis auf einen verschwindend geringen Rest) nicht geschlossen konfessionell denken. Der [...] monokonfessionelle Religionsunterricht baut (allein schon durch die wöchentlich mehrere Male erzwungene Klassenspaltung) wenigstens eine affektive Glaubensspaltung auf, die gleichzeitig kognitiv abgebaut werden soll. Kinderpsychologisch und pädagogisch ist dieser Zwiespalt nicht zu verantworten“ ¹⁹

¹⁷ J. M. Hull: a.a.O. (s. Anm. 16), S. 175.

¹⁸ J. M. Hull: a. a. O. (s. Anm. 16), S. 176.

¹⁹ W. G. Esser (Hg.): Zum Religionsunterricht morgen III. Konzeptionen und Modelle zu künftiger Praxis in der Grundschule.

Und ich füge hinzu: *theologisch* ebensowenig. Dem Religionsunterricht in der Schule schadet es sehr, wenn er in dem Geruch steht, als Hort kirchlicher Besitzstandswahrung zu dienen. „Konfessionalität“ ist Gegenstand des Unterrichts im Klassenverband nicht aber Unterrichtsprinzip. Den programmatischen Forderungen der Kirchen nach einem Lernprozeß, „in dem Gemeinsamkeiten und Trennendes sich wechselseitig korrigieren und inspirieren“, müssen religionspädagogische und bildungspolitische Taten folgen.

3.4. *Der Religionsunterricht muß sich der Erfahrung der einen Welt und der Vielfalt religiöser Orientierungen stellen. Er muß helfen, Voraussetzungen für interreligiöse Kommunikation zu schaffen.*

Ob es die Politiker wahrhaben wollen oder nicht: Deutschland ist ein multikulturelles, multireligiöses Einwanderungsland geworden. Die beiden christlichen Großkirchen haben Konkurrenz bekommen. Der Islam ist zur dritten Kraft in der religiösen Landschaft avanciert. Aber: Die Anwesenheit ethnischer und religiöser Minderheiten macht noch keine multireligiöse und multikulturelle Gesellschaft. Das Interesse an den Lebensorientierungen und Wertvorstellungen von Minderheiten ist in unserer Gesellschaft nicht sehr ausgeprägt; erst recht nicht das Interesse an den Lebensformen von Menschen anderer kultureller Herkunft und religiöser Prägung. Kulturelle Vielfalt und Andersartigkeit werden von weiten Teilen der Bevölkerung als bedrohlich erlebt, ethnische und kulturelle Minderheiten entsprechend stigmatisiert. Ein Bewußtsein vom Wert und der Notwendigkeit der Vielfalt von Kulturen und Lebensstilen fehlt weithin. Das innere Konstruktionsproblem einer multikulturellen Gesellschaft verlangt einen enormen Balanceakt: als *republikanisches Integrationsmodell* fordert es die *politische und soziale Einheit und Integration*, als *Kulturmodell* fördert es die *ethnische Vielfalt und Differenz*.²⁰ Der Weg zu interkulturellen und interreligiösem Dialog und Verstehen ist weit. Die Antwort der Pädagogik auf diese Situation heißt: Verstärkung der Bemühungen um „interkulturelles Lernen“: Bearbeitung interkultureller Konflikte, Bereicherung durch die Begegnung mit fremden Kulturen, Abbau von Vorurteilen und Fremdheitserlebnissen, Aufbau von Fähigkeit zu Empathie, Toleranz und Solidarität – so heißen die programmatischen Zielvorstellungen interkulturellen Lernens.²¹

Neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme ist eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems beabsichtigt. Im Blick auf den Religionsunterricht erscheint mir vor allem zweierlei wichtig:

²⁰ Vgl. N. Kostede: Was heißt hier Multi-Kulti? Das Nebeneinander von Kulturen kann nur im Rahmen republikanischer Integration funktionieren. In: DIE ZEIT Nr. 46 vom 8.11.1991, S. 9.

²¹ Vgl. G. Pommerin (Hg.): „Und im Ausland sind die Deutschen auch Fremde“. Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Frankfurt/M. 1988; M. Borelli (Hg.): Interkulturelle Pädagogik. Baltmannsweiler 1986; G. Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990.

— *Zum einen:* Interkulturelles Lernen ist kein Spezialproblem der Fremden in unserer Gesellschaft. Es beinhaltet vielmehr die Herausforderung an uns alle, den eigenen Provinzialismus, seine Wirkungen auf die Fremden und uns selbst zu durchschauen und diesen Provinzialismus dadurch zu überschreiten, daß wir *Pluralität und Differenz als allgemeine Lebensform* sehen und schätzen lernen – ohne die Einwurzelung in die eigene kulturelle und religiöse Tradition zu ignorieren.

— *Zum anderen:* Grundlegend für alle Überlegungen zum interkulturellen Lernen ist die Einsicht, daß kulturelle (und eben auch religiöse) Werte, Normen und Lebensformen nichts Statisches sind, sondern in der Begegnung mit anderen Kulturen bzw. anderen religiösen Orientierungen und angesichts veränderter gesellschaftlicher Anforderungen sowie biographischer Entwicklungen reflektiert und modifiziert werden können.

Ich denke, die Religionspädagogik sollte verstärkt dafür sorgen, daß die *religiöse Dimension* aus dem pädagogischen Gesamtzusammenhang interkulturellen Lernens nicht ausgeklammert bleibt.²² In Prozessen interkulturellen Lernens muß es auch um das Verstehen der religiösen Lebensform gehen, in der Menschen ihren Glauben in sozialer und kultureller Vermittlung konkret leben. Viele Jugendliche erleben die Multikulturalität unserer Gesellschaft heute bereits hautnah. Sie haben Menschen unterschiedlicher ethnisch-kultureller Prägung zu Mitschülern oder Freunden. Ihre *eigene* Lebenswelt reflektieren, heißt für sie, nach ihren eigenen religiösen Orientierungen *und* nach den Glaubensvorstellungen ihrer direkten Nachbarn zu fragen. Die Religionsdidaktik muß sich der Frage nach der Erfahrung der *einen* Welt in der Vielfalt kultureller und religiöser Spiegelungen stellen und das Verhältnis zu anderen religiösen Überzeugungen neu bestimmen.

Im konfessionellen Religionsunterricht werden zwar zunehmend auch Kenntnisse über andere Religionen („Fremdreligionen“) vermittelt, in seinem Selbstverständnis versteht er sich aber als Einführung in eine *bestimmte religiöse Tradition*, ihre Glaubensaussagen und Bekenntnisse, Riten, symbolische Handlungen und Frömmigkeitsformen, und zwar in konfessionell-kirchlicher Gestalt. Vor allem aus der Schulpraxis wird zunehmend häufiger die Frage gestellt, ob ein solcher monokonfessionell gebundener Religionsunterricht unserer multikulturellen pluralistischen Gesellschaft hinreichend Rechnung trägt. Ich brauche diese Kritik, die übrigens schon zu Anfang dieses Jahrhunderts vor allem von Lehrerseite vorgebracht wurde, (davor längst von Diesterweg mit seiner Forderung nach einem „Religionsunterricht für alle“) hier nicht zu wiederholen. Als Lösung wird u. a. ein *Unterricht über Religionen* vorgeschlagen – eine unvoreingenommene, religionskundliche Zugangsweise zur Welt der Religionen, als Voraussetzung zu einem Gespräch zwischen religiösen Traditionen als gleiche unter gleichen. Ein Perspektivwechsel wird angestrebt: eine Erziehung über Religion statt in Religion. Als

²² Überlegungen zur Förderung von Verständniskompetenz und Dialogfähigkeit haben inzwischen auch in einigen religionspädagogischen Konzeptionen einen festen Platz gewonnen. Vgl. z. B. J. Lähnemann: Weltreligionen im Unterricht. Teil I und II. Göttingen 1986 (bes. II, S. 186); ders.: Fremde Menschen – fremde Religionen. In: W. Böcker u. a. (Hg.): Handbuch Religiöser Erziehung II. Düsseldorf 1987, S. 496 ff.

Bezugswissenschaft für einen solchen Unterricht über Religion ist die *Religionswissenschaft* im Blick, die sich grundsätzlich von Theologie unterscheidet.²³ *Theologie* lebt aus dem Glauben, über den sie nachdenkt, dient seinem Vollzug, wird im Rahmen der Gemeinschaft der Glaubenden verantwortet und stellt die Wahrheitsfrage.

Die *Religionswissenschaft* beschäftigt sich historisch-deskriptiv und systematisch-ordnend mit der Welt der religiösen Orientierungen. Sie ist nicht normativ auf eine bestimmte religiöse Tradition festgelegt. Ihre Forderung, unvoreingenommen zu beobachten und Toleranz gegenüber Andersgläubigen zu üben, sich der gesamten Welt der Religionen so zu nähern, daß auch das Selbstverständnis der jeweiligen Religion erfaßt wird – diese grundlegenden religionswissenschaftlichen Arbeitsprinzipien kommen den religionspädagogischen Vorstellungen zur Thematisierung fremder religiöser Orientierungen im Rahmen interkulturellen Lernens entgegen. Sie können helfen, Unterschiede in den Religionen und Bekenntnissen nicht vorschnell einzuebnen und deren jeweilige Besonderheiten herauszuarbeiten. Von der Religionswissenschaft kann die Religionspädagogik lernen, religiöse Phänomene als Produkt und Ausdruck menschlicher Kultur zu verstehen. Sie kann lernen, Strukturen und Bedingungen religiösen Handelns in ihrem geschichtlichen Wandel zu erfassen und Erscheinungsformen und Funktionen von Religionen in ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit zu verstehen. Sie kann auch lernen, sich nicht nur für die jeweiligen Lehrgebäude zu interessieren, sondern ebenso das soziale, kulturelle und politische Umfeld, die jeweiligen Lebens- und Glaubensvollzüge zu beachten. Deshalb ist die kürzlich in einer von der Arnoldshainer Konferenz und dem Luth. Kirchenamt der VELKD herausgegebenen Studie enthaltene Forderung – „Eine qualifizierte theologische Ausbildung in exegetischen und systematischen Fächern muß gezielt eine ebenso solide religionswissenschaftliche Ausbildung unterstützen“ – auch für die Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern zu stellen und durchzusetzen.²⁴

In mehrerer Hinsicht aber habe ich grundlegende Vorbehalte. Zwei wichtige, die miteinander zusammenhängen, möchte ich benennen:

a) Ich bin mißtrauisch gegenüber „objektiven“ und „neutralen“ religionswissenschaftlichen Vergleichen. Auch die Religionswissenschaft ist immer schon in einer spezifischen Tradition und Weltanschauung verwurzelt, welche den Horizont, der alles, was man zu verstehen versucht, näher umreißt (z. B. Ideologie der „Neutralität“). Auch religionswissenschaftliche Arbeit formuliert vom eigenen kulturellen Hintergrund her – und aus einem jeweiligen wissenschaftstheoretischen Kontext –

²³ Zur Unterscheidung von Religionswissenschaft und Theologie vgl. J. Lott: Erfahrung – Religion – Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde. Weinheim 1991, S. 126 ff und ders.: Interkulturelles Lernen und das Studium der Religionen. In: JRP 8/1992.

²⁴ Religionen, Religiosität und christlicher Glaube. Eine Studie. Hg. im Auftrag des Vorstandes der Arnoldshainer Konferenz (AKf) und der Kirchenleitung der Vereinigten Ev.-Luth. Kirche Deutschlands (VELKD) von der Geschäftsstelle der Arnoldshainer Konferenz und dem Lutherischen Kirchenamt Hannover. Gütersloh 2. Aufl. 1991, S. 130 f.

Fragen und trägt somit immer schon auch Fragen und Begriffe an die untersuchten Religionen/religiösen Phänomene heran, die diesen u. U. fremd sind. Dies zu bestreiten, was im „main-stream“ der Religionswissenschaft in Deutschland derzeit üblich ist, ist naiv. Es wird außerdem verkannt, daß es zur Eigenart religiöser Überlieferung gehört, daß sie auf den Dialog mit dem Leser/Hörer ausgerichtet ist. Hier ist ein Methodenstreit weiterzuführen, den ich an anderer Stelle begonnen habe.²⁵

b) Ich habe einen grundlegenden Vorbehalt gegenüber einem Verständnis von Religionsunterricht als „Unterricht über Religion“. Interreligiöser Dialog, der Dialog zwischen den Religionen steht nicht außerhalb einer eigenen religiösen Auffassung; er ist kein bekenntnisfreier Dialog. Es treten vielmehr Menschen in Kontakt miteinander, die selbst in einer religiösen Tradition zu Hause sind oder zumindest von ihr herkommen. Es wird von Erfahrungen gesprochen, die mit einer Tradition gemacht wurden und werden. Schüler mit der religiösen Vielfalt bekannt zu machen, über fremde religiöse Traditionen zu informieren, Verstehen anzubahnen und Toleranz einzuüben ist zwar wichtig, reicht als Zielvorstellung für den Beitrag des Religionsunterrichts zum interkulturellen Lernen m. E. aber nicht aus. Das Lernen im interreligiösen Dialog zielt letztlich auf die Konfrontation der Heranwachsenden mit der Frage nach der Zukunft des Menschen und der Welt. Für diese Frage nach der Zukunft des Menschen und der Welt gibt es im Horizont der Religionen Antworten, zumindest Visionen. Es müßte im Religionsunterricht um die *Vertiefung* in die Vision gehen, die die Religionen bereitstellen, der eigenen wie der fremden, und zwar als *Lernen über religiöse Traditionen - von einer religiösen Position aus*.

Hier allerdings liegt ein weiteres religionspädagogisches Problem, das nicht unterschätzt werden darf. *Von* einer Religion ausgehen, setzt voraus, daß Heranwachsende in einer religiösen Tradition verwurzelt sind. Dies ist aber zumindest für unsere Gesellschaft ein Problem. Es täuscht sich wohl niemand in der Religionspädagogik darüber hinweg, daß derzeit eine Generation von jungen Leuten heranwächst, die zu einem großen Teil allenfalls Spurenelemente des christlichen Glaubens kennt.²⁶ Viele kennen ihre eigene religiöse Tradition kaum. Andererseits interessieren sie sich durchaus für religiöse Fragestellungen. Sie interessieren sich auch für die Frage nach Gott, und gehen davon aus, daß Gottes Spuren in dieser Welt durch viele Religionen und nicht nur durch eine vermittelt werden.

Das heißt, der Religionsunterricht muß auch auf der Seite der eigenen religiösen Tradition die Bedingungen für einen interreligiösen Dialog erst schaffen. Hier haben die traditionellen christlich-theologischen Inhalte des Religionsunterrichts

²⁵ Vgl. den in Anm. 23 genannten Beitrag im JRP Band 8/1992. Zu der Unterscheidung von "Unterricht über Religionen" vs "Einführung in eine bestimmte religiöse Tradition" siehe, H., -G Ziebertz: Interreligiöses Leben, In: Kat. Blätter, 116 (1991), S.316 ff., besonders S.323 f

²⁶ Vgl. dazu K.E. Nipkow: Ökumene - ein Thema von Jugendlichen? Empirische Annäherungen. In: F. Johannsen/H. Noormann (Hg.); Lernen für eine bewohnbare Erde, Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont. Güterloh 1990, S. 137 ff;

sowie seine „Konfessionalität“ – als Gegenstand des Unterrichts und nicht als dessen Vorbedingung oder Unterrichtsprinzip – ihre zentrale Bedeutung und ihren festen Ort.

Die Beschäftigung mit anderen religiösen Traditionen motiviert auch zur Frage nach einer eigenen religiösen Orientierung. Das heißt der *interreligiöse* Dialog ist immer zugleich auch ein *intrareligiöser* Dialog. Ein Dialog zwischen Gesprächspartnern impliziert immer auch einen Dialog mit sich selbst. Neue Informationen über fremde Kulturen und Religionen sind auch neue Informationen über die eigene Kultur und Religion. Die Kenntnis anderer Religionen und religiöser Orientierungen hilft, auch die eigene besser zu verstehen. Insofern kann die Beschäftigung auch mit fremden religiösen Erfahrungen und Orientierungen durchaus als wichtiger *Teil des Prozesses der religiösen Identitätsbildung* verstanden werden.

In dem Beitrag des Religionsunterrichts zu interkulturellem Lernen kann es nicht darum gehen, daß das *Fremde* das *Eigene* wird oder um andere Formen der Vereinnahmung des Fremden. Es geht vielmehr darum, *Identität in der Wahrnehmung und Reflexion von Differenz* auszubilden. Der Religionsunterricht kann helfen, Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß Heranwachsende kenntnisreich, reflektiert und selbständig ihre eigene religiöse Lebensform und Lebensdeutung wählen und weiterentwickeln können. Dazu ist zum einen die Reinterpretation der christlichen Glaubenslehre unter konstitutiver Beachtung der heutigen Lebenswelt erforderlich. Zum anderen müssen die Bedingungen der Möglichkeit für einen interreligiösen Dialog erarbeitet werden.²⁷ Kenntnisse über die Welt der fremden religiösen Lebensformen allein schaffen noch kein interreligiöses Verstehen und keinen Dialog, sind aber eine elementare Voraussetzung – die Vertiefung der Kenntnis und der Reflexion auch der eigenen religiösen und kulturellen Verankerung ist ein weiteres unverzichtbares Element „interkulturellen Lernens“. So wird die Beschäftigung mit fremder Religiosität integrativer Bestandteil eigener religiöser Sozialisation.

Aus alledem ergeben sich für die Zukunft des Religionsunterrichts mindestens drei Grundforderungen, die ich noch einmal zusammenfassend nennen will:²⁸

- die Forderung einer lebensweltlichen Öffnung des Religionsunterrichts,
- die Forderung einer interkonfessionellen Öffnung des Religionsunterrichts,

²⁷ Der Erwerb von Fähigkeiten das Fremde zu verstehen, von Fähigkeiten zu interkultureller Begegnung, zum interreligiösen Dialog ist keine kurzfristige, sondern eine langfristige Aufgabe und auf dem Weg über ein von Altersstufe zu Altersstufe aufbauendes Lernen anzusteuern. In jeder Altersstufe gibt es unterschiedliche entwicklungspsychologische Möglichkeiten und pädagogische Bedingungen, die Fähigkeit anzubahnen, mit anderen (religiösen) Orientierungen in einen Dialog einzutreten. Vgl. dazu J. W. Fowler: Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit. München 1989; W. G. Esser: Gott reift in uns. Lebensphasen und religiöse Entwicklung. München 1991; J. W. Fowler: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1992.

²⁸ Vgl. dazu auch den „Braunschweiger Ratschlag“. In: Religion heute. 6/1991, S. 88 ff; jetzt auch in: J. Lott (Hg.): Religion – warum und wozu in der Schule? Weinheim 1992, S. 341 ff.

— die Forderung einer interreligiösen und interkulturellen Öffnung des Religionsunterrichts. – Nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Neben den Eltern sind vor allem die Kirchen gefragt. Es ist schließlich niemandem untersagt, auf Privilegien zu verzichten, wenn ihre pädagogische und – wie ich meine auch theologische – Problematik erkannt ist. Die Änderung des Grundgesetzes ist ein langwieriges Geschäft (wenn man es nicht sowieso aus ganz anderen Gründen ändern will). Aber einiges ist auch ohne Grundgesetzänderung in Sachen Religionsunterricht unverzüglich möglich:

- 1) Die Kirchen verständigen sich auf gemeinsame „Grundsätze“ für die Erteilung von Religionsunterricht und ermöglichen so einen interkonfessionellen Religionsunterricht.
- 2) Interreligiöses Lernen wird zu einem Schwerpunkt des derzeit noch konfessionell organisierten Religionsunterrichts.
- 3) Die Kirchen übernehmen die Forderung der Arbeitsgruppe „Religiosität, Religionen und der christliche Glaube“ auch für die Religionslehrerausbildung und machen eine „solide religionswissenschaftliche Ausbildung“ auch der Lehramtsstudentinnen und -studenten obligatorisch.
- 4) Allen Kindern wird in der Schule ermöglicht, an einem fachlich soliden Unterricht in ihrer Religion teilzunehmen.

Eine Schule ohne Religionsunterricht ist denkbar, mit einem Religionsunterricht, der die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler grundlegend miteinbezieht, die konfessionellen Provinzialisierungen hinter sich läßt und sich der Erfahrung der einen Welt in der Vielfalt religiöser Spiegelungen stellt, ist sie reicher und wird eher ihrem Auftrag gerecht, nicht nur Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, sondern auch Menschen zu bilden.